

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

OPTIMIZAM I SAMOEFIKASNOST STUDENATA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Završni rad

Karmen Čulig

Mentorica: doc. dr. sc. Lara Cakić

Osijek, 2018.

SADRŽAJ

1. UVOD	5
1.1. OPTIMIZAM I SAMOEFIKASNOST	5
1.2. POZITIVNA PSIHOLOGIJA.....	7
1.3. PODRIJETLO OPTIMISTIČNOG I PESIMISTIČNOG STILA OBJAŠNJAVANJA.....	9
1.4. DIMENZIJE STILA OBJAŠNJAVANJA UZROKA	11
1.5. TEORIJA SAMOEFIKASNOSTI.....	13
1.6. SAMOEFIKASNOST ODGOJITELJA	15
1.7. OPTIMIZAM I SAMOEFIKASNOST STUDENATA	16
2. METODA.....	17
2.1. SUDIONICI.....	17
2.2. INSTRUMENTI	17
2.2.1. 4-ADS skala.....	17
2.2.2. Skala opće samoefikasnosti	18
2.3. POSTUPAK.....	18
3. REZULTATI.....	19
3.1. RASPRAVA	22
4. ZAKLJUČAK	25
5. LITERATURA.....	26

OPTIMIZAM I SAMOEFIKASNOST STUDENATA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Optimizam i samoeфикаsnost kao osobine ličnosti povezane su s postignućima pojedinca. Optimistični pojedinci s visokom samoeфикасношću imat će samopouzdanja u svoje sposobnosti, postavljat će si ciljeve koji će im biti izazov, a na putu do cilja bit će ustrajni i u slučaju neuspjeha kojeg će smatrati privremenim, specifičnim i neće ga pripisati osobnim, nepromjenjivim karakteristikama. Takvi pojedinci imaju manju tendenciju k anksioznosti i depresiji.

Cilj je ovog istraživanja ispitati optimističnost stila objašnjavanja neuspjeha i samoeфикаsnost 120 studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, povezanost između dimenzija stila objašnjavanja te povezanost dimenzija stabilnosti, globalnosti i internalnosti sa samoeфикасношću.

Rezultati su pokazali da su studenti visoko na dimenziji internalnosti, ali nisko na dimenziji globalnosti. Također, percepcija studenata o njihovoj samoeфикаsnosti pokazala se visokom.

Ključne riječi: optimizam, stil objašnjavanja, samoeфикаsnost, studenti

PRESCHOOL EDUCATION STUDENTS' OPTIMISM AND SELF-EFFICACY

There is a relationship between optimism and self-efficacy as personality traits and one's achievement. Optimistic individuals with high self-efficacy will have the confidence in their abilities, they will aim for challenging goals, and be persistent even when confronted with adversity. They will see adversity as something temporary, specific and they won't attribute failure to their own personal characteristics. Also they are less likely to have anxiety or become depressed. The aim of this study was to test 120 preschool education students' optimism when confronted with adversity, self-efficacy, correlation between the attributional dimensions and relationship between dimensions and self-efficacy. Results show that students are high on the internality dimension, but low on the globality dimension. Also, students' self-efficacy perception is high.

Key words: optimism, attributional style, self-efficacy, students

1. UVOD

1.1. OPTIMIZAM I SAMOEFIKASNOST

Seligman (2006) optimizam definira kao način objašnjavanja uzroka koji se razvija u djetinjstvu i ostaje relativno stabilan kroz život. U svojoj knjizi *Naučeni optimizam* naglašava da je stil objašnjavanja, pa tako i optimizam, nešto što se uči. Optimizam suprotstavlja naučenoj bespomoćnosti koja podrazumijeva vjerovanje da se na ishode događaja ne može utjecati. Proučavao je pse koje su izlagali strujnim udarima i pritom im nisu omogućili da ih izbjegnu. Kasnije, kada su psima dali mogućnost izbjegavanja strujnog udara, psi je nisu koristili. Seligmana je ta spoznaja o naučenoj bespomoćnosti kod pasa potaknula na istraživanje iste pojave kod ljudi i zaključio je da kada ih im se dogode okolnosti u kojima nemaju kontrole da se oni predaju bez otpora. Također, zaključuje da bi se naučena bespomoćnost mogla otkloniti vješto odmjerenim ranim iskustvima kontrole. Rana iskustva kontrole, odnosno moći, jedan su od preduvjeta za razvoj optimističnog stila objašnjavanja. Seligman navodi i brojne prednosti optimizma kao što su poboljšanje fizičkog zdravlja, ali i mentalnog, kroz bolje nošenje sa stresom, manje rizika od depresije i anksioznosti, bolji uspjeh u školi i profesionalnoj karijeri, bolju produktivnost i druge.

Scheier i Carver (1985) optimizam definiraju kao opću samouvjerenost o ostvarenju ciljeva. Ciljeve definiraju kao stanja ili akcije koje ljudi smatraju poželjnim ili nepoželjnim. Poželjni ciljevi su ono čemu se ljudi žele približiti, oni ljude potiču na akciju. Vezano uz ostvarenje ciljeva, ljudi mogu biti samouvjereni ili sumnjati da će ih ostvariti. S obzirom na to da se na putu do cilja mogu javiti poteškoće, oni zaključuju da su prilikom susreta s izazovima i teškoćama optimisti samouvjereniji i uporniji, bolje se nose sa stresom te očekuju pozitivne ishode. Također, ističu i strategije koje optimisti koriste prilikom suočavanja s teškoćama, a to su: očekivanja da će na kraju uspjeti, kontinuirani trud, orijentiranost na rješavanje problema, sklonost realnom shvaćanju situacije, manje nijekanja i udaljavanja od problema, viši stupanj aktivnosti i planiranja, nastojanje da se iz loših situacija nešto nauči, više nastojanja na poboljšanju kvalitete života i kada nema stresora. S druge strane, pesimisti se češće okreću privremenim distrakcijama koje ne pomažu rješavanju problema, odustaju od ciljeva povezanih sa stresorima, često nijekaju

teškoće, koriste opijate, strategije koje im pomažu ne razmišljati o problemu, izbjegavanje, u nekim slučajevima izrazito su ovisni o potpori drugih, u drugim slučajevima okreću se izbjegavanju drugih.

Albert Bandura veže se uz teoriju socijalnog učenja, ali i za pojam samoeфикаsnosti. U svome članku iz 1982. godine Bandura povezuje samoeфикаsnost s mehanizmima suočavanja, razinom psihološkog stresa, samoregulacijom, povlačenjem, potištenošću prilikom neuspjeha, težnjom za postignućem, unutarnjom motivacijom i nastojanjima u profesionalnoj karijeri. Ističe da su znanja i vještine nužne, ali same po sebi nedovoljne za postignuća. Navodi da se ljudi često ne ponašaju kako bi trebali, unatoč tome što znaju što trebaju činiti. Tu pojavu objašnjava činjenicom da pojedince misli upućene samom sebi utječu na vezu između znanja i akcije. Eфикаsnost je nošenje s okolinom koja nije ustaljeni postupak ili jednostavno, stvar toga da znamo što nam je činiti. Eфикаsnost podrazumijeva organizaciju kognitivnih, socijalnih i bihevioralnih vještina za postizanje cilja. Što je veća samoeфикаsnost, to je bolja izvedba i manje emocionalno uzbuđenje. Percipirana samoeфикаsnost temelji se na prosudbi pojedinca o vlastitoj sposobnosti da poduzme ono što treba.

Samoeфикаsnost pozitivno djeluje na sve aspekte ljudskog iskustva. Samoeфикаsnost nije nešto što neki ljudi imaju, a neki nemaju. Na nju se može utjecati i može je se razvijati. Neovisno o trenutnoj situaciji pojedinca ili njegovoj prošlosti, svatko ima mogućnost ojačati svoju samoeфикаsnost. Također, Bandura je jedan od zagovornika optimizma. Smatra da u situacijama gdje su vrijeme, trud i resursi upitni, optimizam jedino sredstvo koje može dovesti do dovoljne samoučinkovitosti da se ostvari cilj (Bandura, 2008).

1.2. POZITIVNA PSIHOLOGIJA

Za shvaćanje optimizma i samoeфикаsnosti važno je znati odakle oni potječu. Usprkos tomu što je mnogima prva pomisao na spomen optimizma čaša koja može biti napola puna ili napola prazna, optimizam, kao i samoeфикаsnost, imaju svoja čvrsta, znanstvena uporišta u grani psihologije koja se naziva pozitivnom psihologijom. Pozitivna psihologija zapravo je znanstveno istraživanje svega onoga što kod prosječne osobe funkcionira i onoga što je poboljšava. Ukratko, proučava ono što ljudi rade dobro i načine na koje to uspijevaju. Ovakvo nešto često se znanstvenicima činilo nerealnim, naivnim, pomalo i ideološkim pokretom koji je toliko usmjeren na pozitivno da zanemaruje znanstveno, realno i negativno.

Od samog začetka pokreta pozitivna psihologija bila je grana znanosti koja je izlazila iz okvira uobičajenog. Naime, ciljevi psihologije su liječenje mentalnih bolesti, nastojanja da se ljudski život učini sretnijim i produktivnijim te identifikacija i poticanje darovitih i talentiranih, ali kroz povijest psihologija se gotovo isključivo bavila liječenjem mentalnih bolesti. Ovo usmjerenje psihologije nije neobično zbog brojnih katastrofa koje su se dogodile u povijesti kao što je Drugi svjetski rat, ali i događaja iz ljudske svakodnevice kao što su fizičko nasilje, smrt i rastava roditelja (Seligman, 2002). Nakon događanja kao što su ratovi, usmjerenost je psihologije na ljudskim problemima kao što su posttraumatski stresni poremećaj, depresija i slično. Jezik psihologije postaje jezik patologije i medicine s terminima poput simptom, patologija, bolest, doktor i pacijent koji naglašavaju abnormalnosti više nego ono što je normalno, neprilagođenost više nego prilagodbu i bolest više nego zdravlje. Ti termini stavljaju lokus ljudskog zdravlja odnosno neprilagodbe unutar same osobe, a ne u interakcije pojedinca i okoline ili sociokulturalne vrijednosti. Također, ovakvi termini ljude koji traže pomoć prikazuju kao pasivne žrtve bioloških sila koje su izvan ljudske kontrole i koji zbog toga trebaju biti pasivni primatelji liječenja i njege stručnjaka. Ova konstantna usmjerenost na probleme i teškoće u ljudskom životu, na otkrivanje oštećenja u navikama, porivima i nastojanje da ih se popravi dovela je do negativne slike ljudske prirode i zanemarivanje pojmova kao što su nada, zadovoljstvo, dobrobit i optimizam (Seligman, 2002).

Do promjene dolazi 1998. godine kada na čelo Američkog psihološkog društva dolazi Martin Seligman koji skreće pozornost na posljedice usmjerenja znanosti na rješavanje mentalnih bolesti i stavlja naglasak na nastojanje da se ljudski život učini sretnijim i

produktivnijim te na ljudske snage kao što su odvažnost, realnost, nada i zanesenost kao prevencija, odnosno zaštita od mentalnih bolesti. Ovim događajem započinje pokret pozitivne psihologije. Znanstvenici se počinju baviti pojmovima kao što su optimizam, dobrobit, sreća, zanesenost, nada, samoeфикаsnost, ljudske snage i drugi. Počinju se izdavati knjige, priručnici, održavati konferencije, redoviti kolegiji i izvoditi brojni projekti. U znanstvenim krugovima ističe se da izgradnja pozitivne psihologije nije moguća bez napuštanja patoloških termina i uvođenja jezika pozitivne psihologije koji implicira da su problemi smješteni u interakcijama pojedinca i drugih ljudi, u kulturi. U jeziku pozitivne psihologije zdravlje ne promiču liječnici, nego učitelji i odgojitelji, savjetnici i treneri, a strategije nisu terapije, nego edukativne, socijalne i političke intervencije. Pozitivna psihologija protuteža je usmjerenju na liječenje patoloških stanja i to kroz jačanje ljudskih snaga i pozitivnih osobina kako bi se postigla ravnoteža unutar psihologije kao znanosti (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

Za vrijeme Drugog svjetskog rata jedan od znanstvenika u grani pozitivne psihologije Mihaly Csikszentmihalyi počinje promišljati o ljudima koji u okolini u kojoj ne postoji društvena podrška, u kojoj je glavna karakteristika kaotičnost i dalje ostaju samouvjereni i uspješni. Zapitao se iz čega ljudi crpe snagu da uspijevaju usprkos sveopćem nedostatku posla, novca i statusa. U to vrijeme odgovor na ta pitanja mogle su dati filozofija i religija. Csikszentmihalyiju to nije bilo dovoljno. Filozofiji i religiji nedostajalo je znanosti, skepticizma i sveukupnog rasta. U traženju odgovora dolazi do psihologije i društvenih znanosti. On smatra da društvene i bihevioralne znanosti igraju važnu ulogu u artikulaciji vizije dobrog života. Smatra da je uloga tih znanosti empirički dokazati što dovodi do dobrobiti pozitivnih pojedinaca i uspješnih zajednica. Naglašava ulogu pozitivne psihologije jer u okviru pozitivne psihologije pojedinci više nisu pasivna bića koja odgovaraju na podražaje, nego su donositelji odluka koji imaju vlastite sklonosti i mogućnost da postanu vješti, efikasni, ali i bespomoćni i beznadni (Seligman, Csikszentmihalyi, 2014).

1.3. PODRIJETLO OPTIMISTIČNOG I PESIMISTIČNOG STILA OBJAŠNJAVANJA

Optimizam je način objašnjavanja uzroka koji se razvija u djetinjstvu i ostaje relativno stabilan kroz život. Optimizam i pesimizam se uče (Seligman, 2006). Izvori pesimizma kod djece su genetika, pesimistični roditelji, pesimistične kritike roditelja i učitelja te iskustva bespomoćnosti (Peterson, Steen, 2001). Dakle, izvori optimizma su genetika, optimistični roditelji, optimistične kritike djetetu važnih ljudi te brojna iskustva moći. Genetiku i njezin utjecaj na stil objašnjavanja uzroka proučavali su Schulman, Keith i Seligman (1993) na blizancima. U istraživanju se pokazala veća povezanost između jednojajčanih blizanaca u stilu objašnjavanja, nego između dvojajčanih blizanaca. Usprkos nalazima, naglašavaju da ne postoji gen za optimizam, ali postoje geni koji određuju karakteristike poput inteligencije, fizičke karakteristike koje kroz život donose više pozitivnih ishoda što kasnije može rezultirati optimističnim stilom objašnjavanja.

Roditelji utječu na optimizam djece prije svega kroz modeliranje. Djeca su sklona imitaciji onih koje percipiraju kao moćne, kompetentne, a većina roditelja pripada u ovu kategoriju. Djeca provodeći vrijeme s roditeljima vide kako oni percipiraju svijet oko sebe i tako je moguće da i sama počnu interpretirati svijet poput svojih roditelja. Kada roditelji koriste trajna, internalna i sveobuhvatna objašnjenja uzroka loših događaja, djeca usvajaju isti taj stil objašnjavanja (Peterson, Steen, 2001).

Roditelji, odgojitelji i učitelji utječu na djetetov stil objašnjavanja i kroz kritike koje upućuju djetetu. Kritike su neizbježne u odgoju, odrasli moraju moći djeci verbalno objasniti kada nešto rade krivo. Kritike koje impliciraju trajne, sveobuhvatne i internalne uzroke imaju kumulativan efekt na način na koji djeca vide sebe. Ukazivanje na uzroke problema kao da su promjenjivi, eksternalizirani i specifični oblikuje optimističan stil objašnjavanja kod djece (Peterson, Steen, 2001).

Osim pesimističnih kritika, pohvale kao povratne informacije odraslih upućene djeci također utječu na stil objašnjavanja koji će dijete razviti. Roditelji koji nastoje popraviti raspoloženje svoga djeteta nakon neuspjeha kroz pohvale, dijete uče da je neuspjeh događaj nakon kojeg je u redu stati s nastojanjima te da će netko drugi postići njihov cilj umjesto njih. Roditelji tada poučavaju djecu amortiziranju disforije, to jest izbjegavanju negativnih osjećaja kao što su ljutnja, tuga i anksioznost, poučavaju ih bespomoćnosti.

Negativni osjećaji imaju svoju svrhu. Oni pojedinca ispunjuju energijom koja je potrebna za mijenjanje onoga s čim su nezadovoljni, imaju značajnu evolucijsku vrijednost, dovode do tzv. *flowa*, odnosno osjećaja zadovoljstva prilikom korištenja svih sposobnosti koje pojedinac ima kako bi se postigao cilj te razvijaju upornost (Seligman, 2006).

Iskustva moći i bespomoćnosti kao čimbenik koji utječe na razvoj stila objašnjavanja također ovise o odraslima u djetetovom životu. U sigurnoj, poticajnoj i stabilnoj okolini dijete će preuzimati rizike, postavljati si ciljeve i nastojati ih ostvariti. Kada ne uspije, okolina koja je prikladna djetetu objasniti će uzroke kroz analizu koraka, neće ih učiniti sveobuhvatnima i trajnima te će poticati dijete na ustrajanje. Odrastanje u poticajnom i sigurnom okruženju koje osiguravaju roditelji, odgojitelji i učitelji značajan je čimbenik u oblikovanju odrasle osobe koja će realistično procijeniti svoje sposobnosti i ustrajati u ostvarenju vlastitih ciljeva. Roditelji i odgojitelji imaju težak zadatak zadavanja prikladnih zadataka djetetu u kojima će ono iskusiti moć. Nasuprot tome, istraživanja Perez-Boucharda, Johnsoan i Ahrensa (1993) pokazuju da djeca koja dolaze iz disfunkcionalnih obitelji kao što su obitelji u kojima su roditelji alkoholičari ili konzumenti narkotika češće odrastaju u pesimistične osobe. Takvi roditelji djeci ne pružaju prilike u kojima će djeca uspjeti. Također, djeca prerano preuzimaju odgovornosti koje bi inače bile na roditeljima i u njima ne uspijevaju, odnosno tada su to iskustva bespomoćnosti.

Na temelju izvora pesimizma i optimizma mogu se izdvojiti rizične skupine za pojavu pesimizma, a to su: djeca kojima je umrla majka, djeca koja su zlostavljana i djeca rastavljenih roditelja (Kaufman, 1991; Gold, 1986). Navedeno ne znači da će svako dijete rastavljenih roditelja imati pesimističan stil objašnjavanja, ali radi se o skupinama ljudi koji u djetinjstvu prolaze kroz događaje s kojima se često ne znaju nositi, ali i događaje koji uzrokuju drastične promjene u okolini koja tada može prestati biti poticajna i sigurna za dijete.

1.4. DIMENZIJE STILA OBJAŠNJAVANJA UZROKA

Buchanan i Seligman (1995) izdali su rad u kojemu daju definiciju i raščlambu stila objašnjavanja. Stil objašnjavanja način je na koji osoba objašnjava uzroke događaja i situacija u kojima se nalazi. O stilu objašnjavanja ovisi kako djeca i odrasli reagiraju (emotivno i bihevioralno) na negativne, ali i pozitivne događaje.

Stabilnost stila objašnjavanja kroz vrijeme preduvjet je da bi on postojao. U znanosti se pojavilo pitanje je li stil objašnjavanja dovoljno konzistentan kroz vrijeme da bi se smatrao stilom, trajnim načinom objašnjavanja uzroka. Istraživanja su pokazala da postoji stabilnost u stilu objašnjavanja kroz vrijeme. Istraživanje Tiggemanna i suradnika (1991) koji su mjerili stil objašnjavanja kod osoba mlađe odrasle dobi kroz tri godine pokazalo je da postoji umjerena korelacija ($r = .44$). Nadalje, istraživanje Burnsa i Seligmana (1989) pokazuje da je stil objašnjavanja ljudi kasne adolescencije i mlađe odrasle dobi povezan sa stilom objašnjavanja nakon 50 godina ($r = .54$).

Način na koji objašnjavamo događaje stvara se u djetinjstvu i ostaje relativno trajan kroz život.

Na stil objašnjavanja utječu modeli, povratne informacije odraslih (kritike i pohvale), iskustva moći i bespomoćnosti te djelomično genetika. Stil objašnjavanja sastoji se od tri dimenzije. Dimenzije stila objašnjavanja su stabilnost, sveobuhvatnost i personalizacija. Ljudi koji imaju optimističan stil objašnjavanja pozitivne događaje percipiraju kao trajne, sveobuhvatne i internaliziraju ih, a loše događaje percipiraju kao privremene, specifične i eksternaliziraju ih. S druge strane, pesimisti dobre događaje percipiraju kao privremene, specifične i eksternaliziraju ih, a loše događaje smatraju trajnima, sveobuhvatnima i internaliziraju ih. Uz pesimistični stil objašnjavanja često se veže pojam naučene bespomoćnosti. Naučena bespomoćnost je osobina koja podrazumijeva smatranje pojedinca da ne može utjecati na ono što mu se događa. Naučena se bespomoćnost, kao što i sam naziv implicira, usvaja kroz život. Izbjegavanje disforije jedan je od čestih uzročnika naučene bespomoćnosti. Izbjegavanje disforije podrazumijeva izbjegavanje negativnih osjećaja poput tjeskobe, tuge i ljutnje, iako su ti osjećaji važni. Negativni osjećaji pokretač su promjena nabolje zbog ljudske težnje da se osjećamo dobro, a često je promjena način za to. Također, negativni osjećaji imaju veliku evolucijsku važnost, a razvijaju i upornost. Još je jedan od faktora naučene bespomoćnosti, pa tako i pesimizma u ranom djetinjstvu,

nastojanje odraslih da utješe dijete kroz neutemeljene i lažne pohvale te kroz izravno rješavanje djetetovih problema.

Pesimistični stil objašnjavanja uz sebe veže naučenu bespomoćnost, ali i veću vjerojatnost depresije. Pesimizam i depresija odgovorni su za slabiji školski uspjeh, slabiji uspjeh u sportu i budućnosti općenito. Prevencija za pesimizam, pa tako i depresiju i bespomoćnost, je optimizam.

1.5. TEORIJA SAMOEFIKASNOSTI

Samoefikasnost je važan koncept u središtu Bandurine teorije socijalnog učenja (Bandura, 1999). Socijalno kognitivna teorija nalaže da je ljudsko funkcioniranje zapravo niz recipročnih interakcija između osobnih utjecaja kao što su misli, okolinskih faktora i ponašanja.

Percepcija vlastite samoefikasnosti oblikuje se prije svega kroz osobna iskustva na način da na temelju iskustava pojedinac procjenjuje svoje mogućnosti. Uspjeh povećava percipiranu samoefikasnost, a neuspjeh je smanjuje (Schunk, Zimmerman, 2007). Kod iskustava uspjeha važno je koliko je pojedinac uložio truda kako bi ostvario zadani cilj. Kod lakih postignuća pojedinac počinje očekivati brze rezultate, a kako to često nije ostvarivo, lako se obeshrabri zbog neuspjeha. Percepcija samoefikasnosti koja ljude čini otpornijima na neuspjeh gradi se na iskustvima svladavanja prepreka kroz kontinuirano ulaganje truda. Na taj način pojedinac uči da put do uspjeha nije kratak i da ima prepreka, ali da je ostvariv (Bandura, 1994). Na samoefikasnost utječe i opažanje tuđih uspjeha. Prilikom opažanja drugih ljudi i njihovih uspjeha ili neuspjeha, pojedinac najčešće promatra osobe koje su mu slične, kao što su vršnjaci. Nadalje, još jedan od čimbenika koji utječe na samoefikasnost su mišljenja pojedinca važnih ljudi o njegovim sposobnostima. Pojedinca važni ljudi su osobe koje su mu bliske ili osobe čije osobine smatra poželjnim (Bandura, 1994).

Samoefikasnost i samoregulacija važni su procesi koji utječu na učenje i postignuća pojedinca (Schunk, Zimmerman, 2007). Samoefikasnost tako utječe na pojedinčev izbor aktivnosti kojima će se baviti, na ulaganje truda, upornost pa tako i na sam uspjeh (Bandura, 1994).

Samoefikasnost utječe na kognitivne, motivacijske, afektivne i selektivne procese.

Utjecaj na kognitivne procese očituje se u više oblika. Prije svega potrebno je spomenuti ciljeve koji pokreću ljudsko ponašanje jer je ono samo po sebi svrhovito. Postavljanje ciljeva ovisi o tome kako pojedinac procjenjuje svoje sposobnosti. Što je razina samoefikasnosti viša, to su viši ciljevi koje si pojedinac postavlja, ali i veća je predanost ostvarenju cilja. Osobe visoke samoefikasnosti mogu predočiti uspjeh s pouzdanjem u vlastite sposobnosti. Također, da bi osoba ostala usredotočena na cilj usprkos preprekama i neuspjesima mora imati visokorazvijenu samoefikasnost. Osobe niske samoefikasnosti u

okolnostima u kojima stvari ne idu po planu počinju intenzivnije razmišljati o vlastitoj kompetenciji i sumnjati u nju te tako lakše odustaju od ciljeva.

Motivacija također ovisi o samoeфикаsnosti jer je njezino izvorište kognitivnog podrijetla, to jest ljudi oblikuju uvjerenja o onome što mogu postići, očekuju moguće ishode. Kognitivni motivatori su kazualne atribucije, teorija očekivanja i vrijednosti te teorija postavljanja ciljeva. Samoeфикаsnost je sastavnica svakog od ovih tipova kognitivne motivacije. Samoeфикаsnost utječe na kauzalne atribucije na način da ljudi visoke samoeфикаsnosti svoje neuspjehe pripisuju nedovoljnom trudu, a oni niske samoeфикаsnosti nedovoljnoj sposobnosti. U teoriji očekivanja i vrijednosti motivaciju regulira očekivanje da će određeni postupci dovesti do određenih ishoda. Usprkos tome što ponekad postoji nekoliko opcija kako bi postigli cilj, ljudi koji smatraju da im nedostaje vještina, neće ih iskoristiti. U teoriji postavljanja ciljeva u povezanosti s motivacijom uloga samoeфикаsnosti je u tome da visoko postavljeni ciljevi potkrepljuju i održavaju motivaciju, a osoba niske razine samoeфикаsnosti takve ciljeve neće si postavljati (Bandura, 1994).

1.6. SAMOEFIKASNOST ODGOJITELJA

Stres je jedna od karakteristika zanimanja odgojitelja koja se ne smije zanemariti. Ne postoji mnogo istraživanja o stresu odgojitelja, ali istraživanje Živičić-Bećirević i Smojver-Ažić (2005) pokazuje da čak 42% odgojitelja smatra svoj posao jako stresnim, 52% odgojitelja smatra ga umjereno stresnim, a samo 6% odgojitelja svoj posao ne smatra stresnim. Kelly i Berthelsen (1995.) navode neke od izvora stresa kod odgojitelja: velik broj poslova koje trebaju obavljati istovremeno ili u kratkom razdoblju, dječje potrebe za individualnim pristupom, administrativni poslovi i ostali poslovi koji nisu primarno povezani s poslom odgojitelja, provođenje propisanog programa u praksi odgojno-obrazovne ustanove, komunikacija s roditeljima, međuljudski odnosi te sam status struke. Kasnije, Klarin i Nenadić-Bilan (2004; prema Pavlović i Sindik, 2014) navode 4 dimenzije stresa odgojitelja: međuljudski odnosi, suradnja s roditeljima, uvjeti rada i ponašanje djece. Od istraživanja provedenih u Hrvatskoj valja istaknuti istraživanje Živičić-Bećirević i Smojver-Ažić (2005) koje navode da su međuljudski odnosi najznačajniji čimbenik stresa kod odgojitelja. Također, važan čimbenik je suradnja s roditeljima, a najmanje stresa izaziva ponašanje djece. Stres nije nešto što odgojitelji mogu izbjeći, ali postoje određene crte ličnosti koje povećavaju otpornost u suočavanju sa stresnim događajima. Lazarus (2004) navodi da su to konstruktivno mišljenje, samoeфикаsnost i osjećaj koherentnosti. Također, Jerusalem i Schwarzer (1989) navode da pozitivna slika o sebi koju čine osjećaji samopoštovanja i samoeфикаsnosti djeluje na smanjenje percepcije stresnosti.

Samoeфикаsnost je važna osobina ličnosti studenata, budućih odgojitelja, kako u kontekstu njihove karijere, tako i profesionalnog uspjeha. Samoeфикаsnost, odnosno uvjerenje o vlastitim sposobnostima potrebnim za postizanje željenih ishoda snažno je povezana s osobnom aktivnošću i profesionalnim dostignućima pojedinaca (Hackett i Betz, 1981; Lent i Brown, 2006; Lent, Brown i Hackett, 1994, 2002; prema Bubić, 2017). Također, u istraživanju (Betz, 2007; Blustein, 1989; Gianakos, 1999; Lent i Brown, 2006 i Peterson 1993; prema Bubić, 2004) samoeфикаsnost je povezana s istraživanjem profesionalnih mogućnosti, stabilnosti i složenosti karijere, ustrajnosti u pokušajima postizanja profesionalnih ciljeva i s profesionalnim uspjehom. Uz navedeno, pretpostavka je da se samoeфикаsnost u odlučivanju o karijeri može povezati s konstruktom zapošljivosti, to jest o procjeni studenata, nezaposlenih i onih koji traže bolje poslove u mogućnosti dobivanja posla. Dakle, samoeфикаsnost u odlučivanju o karijeri važan je čimbenik jer istraživanje

Fugate, Kinicki i Ashforth (2004) pokazuje da osobe s višim stupnjem zapošljivosti pokazuju veći profesionalni uspjeh i zapošljivost.

1.7. OPTIMIZAM I SAMOEFIKASNOST STUDENATA

Optimističan stil objašnjavanja uzroka povezan je s višom razinom motivacije i postignuća. Osobe su optimistične kada probleme u svome životu smatraju privremenima, specifičnima i eksternalnima, pripisuju ih okolinskim ili situacijskim faktorima, dok pesimistične osobe neuspjeh pripisuju vlastitim karakteristikama, smatraju ih stabilnima kroz vrijeme i globalnima, odnosno da utječu na više aspekata njihova života.

Istraživanje Schulmana (1995) pokazalo je da su optimistična objašnjenja povezana s boljim akademskim postignućem i povećanom produktivnošću na poslu. Također, cilj istraživanja Petersona i Barretta (1987) bio je provjeriti je li moguće predvidjeti prosjek studenata na temelju njihovog stila objašnjavanja. Na početku istraživanja studentima prve godine podijeljeni su upitnici na kojima su procjenjivali negativne događaje po atribucijskim dimenzijama. Dobiveno je da studenti optimističnog stila objašnjavanja dobivaju bolje ocjene od studenata pesimističnog stila objašnjavanja te da imaju specifičnije ciljeve i aktivnije traže više akademskog savjetovanja.

Schulman i sur. (1995) proveli su istraživanje koje je obuhvatilo studente različitih godina studija i došli su do rezultata da je stil objašnjavanja prediktor prosjeka. U istraživanju su kao prediktor koristili i predviđenu sposobnost koja je bila slabiji prediktor uspjeha.

Što se tiče samoeфикаsnosti kod studenata, istraživanje Zimmermana, Bandure i Martinez-Ponsa (1992) koristilo je roditeljske ciljeve te samoeфикаsnost i osobne ciljeve studenata kao prediktore akademskog uspjeha. Rezultati istraživanja pokazali su da je vjerovanje studentata u njihovu sposobnost samoreguliranog učenja utjecalo na njihovu samoeфикаsnost pa tako i na akademske ciljeve koje su si postavljali, ali i na njihovo konačno akademsko postignuće.

Nadalje, istraživanje Chemersa i sur. (2001) pokazalo je važnu ulogu samoeфикаsnosti i optimizma studenata prve godine studija u njihovom uspjehu i prilagodbi. Istraživanje pokazuje da je samoeфикаsnost izravno i neizravno povezana s akademskim uspjehom.

Studenti koji su fakultet upisali s visokim pouzdanjem u vlastite sposobnosti imali su bolje akademske rezultate od onih niže razine samopouzdanja, odnosno niže samoeфикаsnosti.

Navedene studije pokazuju da su atribucijski stil i samoeфикаsnost povezani s akademskim postignućima te da osobe optimističnog stila objašnjavanja i visoke samoeфикаsnosti postižu više od onih pesimističnog stila objašnjavanja i niske samoeфикаsnosti. Također, istraživanja vezana uz optimizam pokazuju da stil objašnjavanja prednjači, da je prediktor i jedan od uzroka uspjeha.

S obzirom na navedena istraživanja i njihove rezultate, cilj ovog istraživanja bio je ispitati samoeфикаsnost i optimizam, odnosno izmjeriti atribucijske dimenzije stabilnosti, globalnosti i internalnosti objašnjavanja uzroka loših događaja kod studenta Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i ispitati korelaciju između dimenzija stila objašnjavanja i korelaciju samoeфикаsnosti i dimenzija stila objašnjavanja.

2. METODA

2.1. SUDIONICI

U istraživanju je sudjelovalo 120 redovitih studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti, od toga su 4 osobe muškog spola i 120 osoba ženskog spola. U istraživanju su sudjelovali studenti preddiplomskog i diplomskog studija u dobi od 19 do 37 godina.

2.2. INSTRUMENTI

2.2.1. 4-ADS skala

Za procjenu optimizma, odnosno dimenzija stila objašnjavanja, korištena je hrvatska adaptacija Bensonove 4-ADS skale (4-Attributinal Dimensions Scale, Benson, 1989). Skalu je adaptirala Kurtović 2012. godine. Skala je pokazala visoku pouzdanost tipa test-retest te za razliku od ranijih instrumenata koji su mjerili dimenzije internalnosti, stabilnosti i globalnosti, ta skala mjeri i kontrabilnost (Benson, 1989). Skala se sastoji od

16 čestica, po četiri za svaku dimenziju stila objašnjavanja, a zadatak je sudionika da uzrok zadanog ili proizvoljnog događaja procijene kroz dimenzije skale. Događaj može biti uspjeh ili neuspjeh (Kurtović, 2012). Zadatak ispitanika je vrednovati uzrok događaja koji je za njih bio uspjeh ili neuspjeh na skali po česticama poput: „Ovaj uzrok uzrokovao je samo moje postignuće na ovom ispitu, ali ne i moja postignuća na drugim ispitima.“ U ovome istraživanju Crobach's alpha za dimenziju globalnosti iznosio je 0,68, za dimenziju internalnosti 0,88, a za dimenziju stabilnosti 0,45. Zbog vrijednosti unutrašnje konzistencije za dimenziju stabilnosti koja je ispod 0,7, ona će biti isključena iz daljnjih analiza.

2.2.2. Skala opće samoeфикаsnosti

Za ispitivanje samoeфикаsnosti korištena je Skala opće samoeфикаsnosti (General self-Efficacy Scale (GSE), Schwarzer i Jerusalem, 1995). Skalu su adaptirali Ivanov i Penezić (2002). Skala mjeri opći i stabilni osjećaj osobne eфикаsnosti u suočavanju sa stresnim ili zahtjevnim događajima. Prvu verziju skale razvili su Jerusalem i Schwarzer još 1981. godine i ona se sastojala od 20 čestica, a kasnije je reducirana na 10 čestica. Ispitanici vrednuju tvrdnje koje se odnose na njihovo doživljavanje sebe poput: „Zahvaljujući svojoj snalažljivosti znam kako se treba nositi s nepredvidivim situacijama.“ Skala je prevedena na više od 20 jezika i pokazala je pouzdanost unutarne konzistencije između 0,75 i 0,90 (na uzorcima hrvatskih ispitanika pouzdanost tipa unutarne konzistencije tipa Cronbach alpha od 0,85 do 0,87 i pouzdanost tipa test-retest od 0,74). Skala ima dobru konvergentnu i diskriminativnu valjanost (Penezić, 2002).

U ovome istraživanju unutrašnja konzistencija za samoeфикаsnost iznosi 0,81.

Na uzorcima hrvatskih ispitanika skala je pokazala pozitivnu povezanost s optimizmom, zadovoljstvom, uspjehom, studijem i životom, a negativnu povezanost s pesimizmom i perfekcionizmom (Penezić, 2002).

2.3. POSTUPAK

Istraživanje je provedeno na predavanjima nakon prethodnih dogovora s predavačima te u više navrata, sa svakom godinom zasebno. Istraživanje je u svakoj skupini trajalo oko 15 minuta. Ispitanicima je objašnjeno da se istraživanje provodi u svrhu završnog rada te da se ispituje samoeфикаsnost i optimizam. Također, ispitanicima je objašnjeno da su upitnici

anonimni, da je sudjelovanje dobrovoljno, da u bilo kojem trenutku mogu odustati i da se rezultat vrednuje grupno. Prije samog početka istraživanja, ispitanici su dobili kratke upute za rješavanje upitnika. Zamoljeni su da u 4-ADS skali događaj koji oni smatraju neuspjehom bude vezan uz praksu u dječjem vrtiću ili uz akademski uspjeh.

3. REZULTATI

U tablici 1. prikazani su osnovni deskriptivni podaci za varijable samoeфикаsnosti, globalnosti i internalnosti. Unutarnja konzistencija skale za stabilnost je niža od 0,7 tako da su rezultati za stabilnost izbačeni iz analize.

Tablica 1. Prosječne vrijednosti, standardna devijacija, teoretski raspon, minimum i maksimum ispitivanih varijabli.

	N	Teoretski raspon	Min	Max	M	SD
Internalnost	120	4-20	4,00	20,00	8,66	4,81
Globalnost	120	4-20	4,00	19,00	9,39	3,89
Samoeфикаsnost	120	10-50	31,00	49,00	40,42	4,39

U interpretaciji skala za internalnost i globalnost visoki rezultat na skali za internalnost znači nisku internalnost prilikom objašnjavanja loših događaja, a visoki rezultati na skalama za globalnost pokazuju da uzorak ispitanika objašnjava loše događaje globalno.

Kao što se može iščitati iz tablice 1., rezultati za dimenzije internalnosti i globalnosti nisu ni pretežito visoki ni pretežito niski. S obzirom na to da je raspon 16 vrijednosti su prosječne, odnosno studenti loše događaje objašnjavaju kao relativno globalne i internalne.

Tablica 2. Internalnost, globalnost i samoeфикаsnost s obzirom na godinu studija.

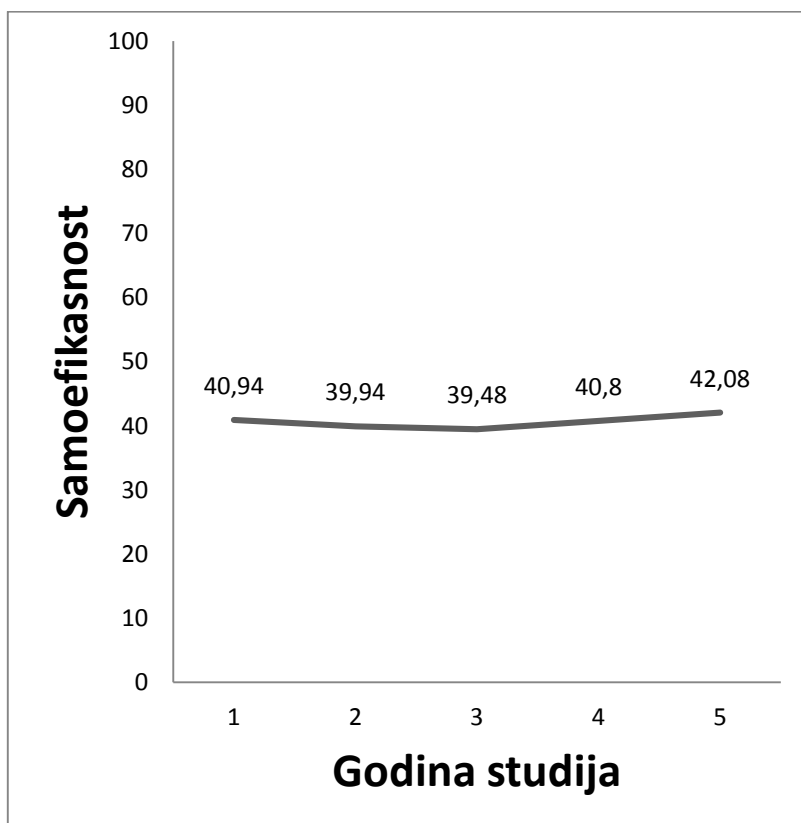
		N	Min	Max	M	SD
1. godina	internalnost	34	4,00	19,00	10,02	5,15
	globalnost	34	4,00	19,00	9,38	3,83
	samoeфикаsnost	34	32,00	49,00	40,94	4,37
2. godina	internalnost	34	4,00	20,00	8,03	4,13
	globalnost	34	4,00	19,00	9,21	4,06
	samoeфикаsnost	34	33,00	49,00	39,94	4,70
3. godina	internalnost	29	4,00	20,00	7,90	5,37
	globalnost	29	4,00	18,00	10,45	4,01
	samoeфикаsnost	29	31,00	46,00	39,48	4,17
4. godina	internalnost	10	6,00	19,00	9,00	3,92
	globalnost	10	4,00	13,00	8,30	3,43
	samoeфикаsnost	10	35,00	45,00	40,80	3,77
5. godina	internalnost	13	4,00	20,00	8,15	4,72
	globalnost	13	4,00	17,00	8,38	3,66
	samoeфикаsnost	13	36,00	49,00	42,08	4,42

S obzirom na to da je teoretski raspon za internalnost 4 do 20 te da niži rezultat znači višu razinu internalnosti, rezultati niži od 12 smatraju se internalnima, a rezultati viši od 12 smatraju se eksternalnima. Kao što se može vidjeti iz tablice 2., loše događaje vrlo internalno objašnjavaju studenti druge i treće godine, iako su studenti svih godina visoko na dimenziji internalnosti. Dakle, loše događaje pripisuju više vlastitim karakteristikama, nego situacijskim i okolinskim čimbenicima.

Teoretski raspon za globalnost je također 4 do 20, ali u ovome slučaju niži rezultat znači nižu razinu globalnosti. Dakle, rezultati veći od 12 smatraju se vrlo globalnima, a rezultati niži od 12 sugeriraju da studenti loše događaje smatraju specifičnima. S obzirom da svaka godina studija ima rezultat niži od 12, jasno je da svi studenti loše događaje ne smatraju globalnima, a ponajviše studenti 4. godine.

S obzirom da je teoretski raspon za samoeфикаsnost od 10 do 50, studenti pokazuju visoku razinu samoeфикаsnosti.

Slika 1. prikazuje razlike u samoeфикаsnosti u ovisnosti na godinu studija.



Iz grafa je vidljivo da samoeфикаsnost studenata do treće godine studija opada, a nakon treće godine raste.

Tablica 3. Pearsonove korelacije među dimenzijama internalnosti i globalnosti.

	Internalnost	Globalnost
Internalnost	1,00	
Globalnost	-0,42**	1,00

**p < 0,01

U istraživanju su ispitane i korelacije dimenzija stila objašnjavanja. Dobiveno je da je korelacija između internalnosti i globalnosti statistički značajna ($p < 0,01$). Povezanost globalnosti i internalnosti je negativna, što bi značilo da je viši rezultat na internalnosti, odnosno niža internalnost povezana je s nižim rezultatom na dimenziji globalnosti, dakle nižom globalnosti. Dobiveni rezultat opisuje da osobe optimističnog stila objašnjavanja loše događaje objašnjavaju manje internalno i manje globalno, a osobe pesimističnog stila objašnjavanja uzroke loših događaja percipiraju kao internalne i globalne. Dakle, smatraju

da su loši događaji posljedica njihovih unutarnjih osobina koje kao trajne karakteristike utječu na više aspekata života. Primjer internalizacije i globalizacije neuspjeha je osoba koja će nakon jednog neuspjeha na ispitu pomisliti: „Nemam to u sebi, nisam dobar student.“ To je objašnjenje koje uzrok neuspjeha (vlastitu sposobnost) generalizira na više kolegija, a ne samo na onaj iz kojeg je dobivena negativna ocjena jer se temelji na trajnoj sposobnosti.

U istraživanju su ispitane i korelacije dimenzija globalnosti i internalnosti sa samoeфикасношћу.

Korelacija internalnosti i samoeфикасности nije statistički značajna ($p = 0,25$). Korelacija globalnosti sa samoeфикасношћу je statistički značajna ($p < 0,01$).

Tablica 4. Pearsonova korelacija globalnosti i samoeфикасности

	Samoeфикасноst
Globalnost	-0,28**

** $p < 0,01$

Globalnost i samoeфикасноst imaju statistički vrlo značajnu negativnu korelaciju. Dakle, visoki rezultati na dimenziji globalnosti prilikom objašnjavanja uzroka loših događaja povezani su s niskim rezultatima na skali samoeфикасности.

3.1. RASPRAVA

Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je ispitati optimističnost, odnosno pesimističnost stila objašnjavanja kod studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na to da se stil objašnjavanja sastoji od dimenzija stabilnosti, globalnosti i internalnosti, ispitane su sve tri dimenzije stila objašnjavanja.

Istraživanje Kurtović i Marčinko (2011) u kojem su 4-ADS skalu ispunjavale osobe u dobi od 15 do 18 godina pokazuje da postoji značajan učinak dobi na atribucijske dimenzije stabilnosti i globalnosti u smislu da s dobi atribucije postaju stabilnije i globalnije. S druge

strane, to istraživanje pokazalo je da studenti Ranog i predškolskog odgoja imaju manje globalne atribucije negativnih događaja od djece u dobi od 15 do 18 godina.

Dosadašnja istraživanja samoeфикаsnosti na njemačkim, španjolskim i kineskim studentima pokazuju da njemački i španjolski studenti imaju visoku prosječnu samoeфикаsnost, dok kineski studenti imaju nešto nižu samoeфикаsnost, posebice kineske studentice koje imaju ispodprosječnu samoeфикаsnost (Schwarzer i sur., 1997). Također, istraživanje (Luszczynska, Scholz i Schwarzer, 2005) provedeno na poljskim studentima prosječne dobi od 20,9 godina pokazalo je da studenti imaju visoku samoeфикаsnost te da se studenti s višom samoeфикаsnosti češće bave umjerenom tjelesnom aktivnošću, nego oni s niskom samoeфикаsnosti. Isto istraživanje pokazuje da studenti visoke samoeфикаsnosti imaju bolju samoregulaciju pažnje. Na uzorku ispitanika iz Južne Koreje isto istraživanje potvrdilo je da je samoeфикаsnost pozitivno povezana s pravilnom prehranom, vježbanjem i nepušenjem.

Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da su studenti visoko na dimenziji internalnosti što se tiče objašnjavanja uzroka loših događaja. Internalnost u objašnjavanju uzroka loših događaja značajka je pesimističnog stila objašnjavanja i podrazumijeva razmišljanje da uzroci loših događaja leže u karakteristikama pojedinca, a ne u mogućim situacijskim i okolinskim, izvanjskim faktorima. Dobiveni rezultati sugeriraju da studenti pripisuju loše događaje vlastitim unutarnjim karakteristikama. Visoki rezultati na dimenziji internalnosti mogu negativno utjecati na akademsko postignuće studenata ukoliko studenti neuspjeh pripisuju osobnim karakteristikama poput sposobnosti. Visok rezultat na skali internalnosti sugerira i studentsko preuzimanje odgovornosti za ishode loših događaja. Kada studenti neuspjeh objašnjavaju internalno očituje se nisko samopouzdanje. Nisko samopouzdanje potkrepljuje generalizaciju uzroka neuspjeha na više aspekata života, ali i stabilnost jer se ipak radi o trajnoj ljudskoj karakteristici. Takvo objašnjavanje otvara put razvoju naučene bespomoćnosti.

Na dimenziji globalnosti iz dobivenih rezultata može se zaključiti da studenti svih godina uzroke loših događaja objašnjavaju specifično. Specifično objašnjavanje uzroka loših događaja karakteristika je optimističnog stila objašnjavanja i sugerira da studenti loše događaje smatraju neovisnima od drugih događaja, da ih procjenjuju individualno i ne smatraju da utječu na više aspekata njihova života. Posebno nisko na dimenziji globalnosti je prva godina diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

S obzirom na to da su studenti visoko na dimenziji internalnosti, što je karakteristika pesimističnog stila objašnjavanja te nisko na dimenziji globalnosti, što je karakteristika optimističnog stila objašnjavanja te s obzirom na to da su rezultati za stabilnost isključeni iz analiza, nemoguće je zaključiti da su studenti pretežito pesimistični, odnosno optimistični.

Dobiveni rezultati za samoeфикаsnost pokazuju da studenti imaju visoku percepciju samoeфикаsnosti. S obzirom na izravnu i neizravnu povezanost samoeфикаsnosti s uspjehom i s obzirom na činjenicu da o samoeфикаsnosti ovisi postavljanje ciljeva, rezultati sugeriraju da studenti imaju visoka uvjerenja o vlastitim sposobnostima koje su potrebne za ostvarenje zadanih ciljeva.

Također, s obzirom na povezanost samoeфикаsnosti s osobnom aktivnošću i profesionalnim uspjehom očekuje se da studenti visokog rezultata na skali opće samoeфикаsnosti ulažu mnogo truda kako bi ostvarili ciljeve za koje je važno reći da su kod osoba visoke samoeфикаsnosti visoko postavljeni pa su tako i važan motivator.

4. ZAKLJUČAK

Istraživanje je potvrdilo da postoji statistički značajna negativna povezanost između atribucijskih dimenzija internalnosti i globalnosti te značajna negativna povezanost dimenzije globalnosti sa samoeфикасношću. Dakle, što je veća eksternalnost u objašnjavanju uzroka loših događaja, to je manja globalnost, a što je veća globalnost objašnjavanja uzroka negativnih događaja, manja je samoeфикасност.

Optimizam se katkad može raspravljati na trivijalan način, ali posljedice optimističnog stila objašnjavanja značajne su za akademski uspjeh. Osobe optimističnog stila objašnjavanja neuspjeh objašnjavaju specifično, eksternalno i smatraju da su uzroci promjenjivi kroz vrijeme. Dakle, optimistične će osobe neuspjeh poput lošeg rezultata na ispitu protumačiti kao nešto što ne ovisi o njihovim unutarnjim karakteristikama, kao nešto što je kroz vrijeme promjenjivo i nešto što ne utječe na više aspekata njihova života. Pesimisti će loš rezultat na ispitu pripisati svojim karakteristikama („Ja sam glup.“), smatrat će da je taj neuspjeh trajan i da se odražava na više aspekata njihova života. Pesimističan stil objašnjavanja uzroka loših događaja plodno je tlo za razvoj naučene беспомоћности, razmišljanja da pojedinac nema kontrole nad ishodima, što sprječava djelovanje u situacijama kada je ono značajan čimbenik ishoda.

Također, samoeфикасност kao jedan od čimbenika uspjeha ima važnu ulogu u životu studenata. Samoeфикасност je uvjet o kojemu ovise ciljevi koje će si pojedinac zadati. Istraživanjima je potvrđeno da je motivacija visoka kada cilj predstavlja izazov. Samoeфикасност je i crta ličnosti koja može pomoći otpornosti na stres, a povezana je i s istraživanjem profesionalnih mogućnosti, stabilnosti i složenosti karijere te s ustrajnošću.

Rezultati istraživanja povezanosti samoeфикасности i optimizma s uspjehom imaju važne implikacije na pojedince u akademskim krugovima. Intervencije kod studenata u riziku od loših ocjena i odustajanja od studija mogle bi pomoći u otkrivanju njihovih pravih potencijala, a mogle bi se ostvariti kroz savjetovanja i programe intervencije.

Činjenica da su stil objašnjavanja i samoeфикасност prediktori uspjeha govori o važnosti provođenja istraživanja na mladim osobama vezanim uz ova dva konstrukta, a takvih istraživanja nedostaje u Hrvatskoj.

5. LITERATURA

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U Ramachaudran, V. S. (ur.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. U Pervin, L., John, O. (ur.), *Handbook of personality*. New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2008). An Agentic Perspective on Positive Psychology. U S. J. Lopez (ur.), *Positive psychology : exploring the best in people*, 178-207. London: Praeger Publishers.
- Benson, M. J. (1989). Attributional Measurement Techniques: Classification and Comparison of Approaches for Measuring Causal Dimensions, *The Journal of Social Psychology*, 129(3), 307-323. doi: 10.1177/0146167292182015.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403-422. doi: 10.1177/1069072707305759.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(2), 194-203. doi: 10.1016/0001-8791(89)90040-7.
- Bubić, A. (2014). Decision making characteristics and decision style predict adolescents' career choice satisfaction. *Current psychology*, 33(4), 515-531. doi: 10.1007/s12144-014-9226-5
- Bubić, A. (2017). Prediktori očekivanja o profesionalnim ishodima kod studenata odgojiteljskih, učiteljskih i nastavničkih studija. *Društvena istraživanja*, 26(4), 499-518.
- Burns, M. O. i Seligman, M. E. (1989). Explanatory style across the life span: Evidence for stability over 52 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 471-477. doi: 10.1037/0022-3514.56.3.471.

- Chemers, M. M., Hu, L., Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. i Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005.
- Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decisionmaking self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 244–258. doi: 10.1006/jvbe.1998.1668.
- Gold, E. R. (1986). Long-term effects of sexual victimization in childhood: An attributional approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 471-475. doi: 10.1037/0022-006X.54.4.471.
- Hackett, G. i Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339. doi: 10.1016/0001-8791(81)90019-1.
- Ivanov, L. (2002). Skala opće samoefikasnosti, U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, Z. Penezić (Ur.) *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Zadar, Filozofski fakultet, 6-7.
- Jerusalem, M. i Schwarzer, R. (1989). Anxiety and self-concept as antecedents of stress and coping: A longitudinal study with German and Turkish adolescents, *Personality and Individual Differences*, 10(7), 15-24.
- Kaufman, J. (1991). Depressive Disorders in Maltreated Children, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(2), 257-265. doi: 10.1097/00004583-199103000-00014.
- Kelly, A. L. i Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experience of stress. *Teaching and Teacher Education* 11(4), 345-357. doi: 10.1016/0742-051X(94)00038-8.
- Klarin, M. i Nenadić-Bilan, D. (2004). Stres i izvori stresa odgojiteljskog poziva. *Zbornik radova Sveučilište u Zadru*, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, 4, 4, 59–75.

- Kurtović, A. (2012). Odnos atribucija uspjeha i neuspjeha sa samopoštovanjem, beznadnošću i depresivnošću kod srednjoškolaca. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(4), 771-797.
- Kurtović, A. i Marčinko, I. (2011). Spolne razlike u atribucijama negativnih i pozitivnih događaja te depresivnim simptomima. *Psihologijske teme*, 20(1), 1-25.
- Lazarus, R. S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lent, R. W. i Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12–35. doi: 10.1177/1069072705281364.
- Lent, R. W., Brown, S. D. i Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027.
- Lent, R. W., Brown, S. D. i Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. U D. Brown (Ur.), *Career choice and development*, 4, 255–311. San Francisco, CA: Wiley.
- Luszczynska, A., Scholz, U. i Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies, *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457, doi: 10.3200/JRLP.139.5.439-457.
- Pavlović, Ž. i Sindik, J. (2014). Situacijsko suočavanje sa stresom odgojitelja. *Sigurnost*, 56(3), 187-201.
- Penezić, Z. (2002). Skala zadovoljstva životom, U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Ćubela, Z. Penezić (Ur.) *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Zadar: Filozofski fakultet, 20-22.
- Perez-Bouchard, L., Johnson, J. L. i Ahrens, A. H. (1993). Attributional style in children of substance abusers. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 19(4), 475-489. doi: 10.3109/00952999309001636.
- Peterson, C. i Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 603-607. doi: 10.3109/00952999309001636.

- Peterson, C. i Steen, T. A. (2001). Optimistic Explanatory Style. U: Syder, C. R., Lopez, S. J. (ur.) *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press.
- Peterson, C., Buchanan, G. M. i Seligman, M. E. P. (1995). Explanatory style: History and Evolution of the Field. U: Buchanan, G. M., Seligman, M. E. P. *Explanatory style*, 1-21. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34(6), 659–685. doi: 10.1007/BF00992155.
- Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb: IEP.
- Scheier, M. F. i Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. doi: 10.1037/0278-6133.4.3.219.
- Schulman, P. (1995). Explanatory Style and Achievement in School and Work. U G.M. Buchanan, Seligman, M. E. P. (ur.) *Explanatory Style*, 159-171 . New York: Routledge.
- Schulman, P., Keith, D. i Seligman, M. E. (1993). Is optimism heritable? A study of twins. *Behaviour Research and Therapy*, 31(6), 569-574. doi: 10.1016/0005-7967(93)90108-7.
- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25. doi: 10.1080/10573560600837578.
- Schwarzer, R. i Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. U J. Weinman, S. Wright, M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. i Zhang, J. X. (1997). The Assessment of Optimistic Self- beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions of the General Self- efficacy Scale, *Applied Psychology*, 46(1), 69-88. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, Positive Therapy. U C. R. Snyder ,S. J. Lopez (ur.) *Handbook of Positive Psychology*, 3-9. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Naučeni optimizam*. Zagreb: IEP.
- Seligman, M. E. P. i M. Csikszentmihalyi (2014). Positive Psychology: An Introduction. U: M. Csikszentmihalyi (ur.) *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 279-297. London: Springer.
- Tiggemann, M., Winefield, A. H. i Goldney, R.D. (1991). The stability of attributional style and its relation to psychological distress, *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 247-255. doi: 10.1111/j.2044-8260.1991.tb00943.x.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. i Martinez-Pons, M. (1992). The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal-Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. doi: 10.2307/1163261.
- Živčić-Bećirević, I. i Smojver-Ažić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima, *Psihologijske teme*, 14(2), 3-13.